

Experiencias

Compartiendo miradas, compartiendo gestos

Sharing gazes, sharing gestures

L. Á. Villar Ezcurra, L. Izquierdo Velasco¹

Resumen

Se presenta la experiencia educativa realizada en el aula de 3.º de Educación Primaria de un Centro de Educación Primaria de Navarra —una de cuyas alumnas presenta discapacidad visual— con el objetivo de poner en marcha un programa para mejorar las habilidades sociales de todos los alumnos, al tiempo que se potenciaba la inclusión de la alumna con discapacidad visual. El artículo describe el origen y desarrollo del programa, que se ha estructurado en diferentes fases: evaluación de necesidades, aprendizaje de la resolución de conflictos y desarrollo emocional, aprendizaje de habilidades sociales y conductas no verbales (gestuales), y puesta en práctica durante el segundo y tercer trimestre del curso. Se pretende que el programa tenga una continuidad en el futuro.

Palabras clave

Educación. Educación Primaria. Educación inclusiva. Competencia social. Habilidades sociales. Experiencias educativas.

Abstract

The article analyses an educational experience with third class pupils in a primary school in the Spanish province of Navarra, one of whom is blind. The aim was to improve all the

¹ **Loreto Izquierdo Velasco** (orientadora) y **Luis Ángel Villar Ezcurra**, coordinador (Pedagogía Terapéutica). Profesionales pertenecientes en el año 2012 al CEIP «Lorenzo Goicoa», calle Fermín Tirapu, s/n, 31610 Villava, y actualmente en el CEIP «San Veremundo» de Villatuerta (Navarra) y en el CEIP «Ángel Martínez Baigorri» de Lodosa (Navarra).

pupils' social skills, while fostering inclusion of the pupil with sensory impairment. The phases of programme design and implementation are described: needs assessment; confrontation management and emotional development; learning social skills and non-verbal behaviour (body language); and practical exercises during the second and third quarters of the school year. The intention is to continue the programme in future.

Key words

Education. Primary education. Inclusive education. Social competence. Social skills. Educational experiences.

Accésit del XXVI Concurso ONCE de Investigación Educativa sobre experiencias escolares (2012).

1. Introducción

Aristóteles afirmaba que el hombre es un animal social, resaltando así la importancia del aspecto social del ser humano que se construye en relación con los otros.

Las habilidades sociales nos permiten relacionarnos adecuadamente con los demás en los variados entornos en que vivimos. A su vez, facilitan que obtengamos mejores resultados en las distintas actividades y ámbitos de la vida.

Por otro lado, hay que destacar el hecho de que son habilidades adquiridas a través del aprendizaje y, por ello, el centro escolar es un entorno privilegiado tanto para enseñarlas como para adquirirlas.

A la hora de llevar a cabo un programa de mejora de las habilidades sociales, debemos tener en cuenta que todos podemos mejorar las nuestras, y que debemos aprender a adaptarlas al contexto y a la situación en que nos encontremos.

Además, se ha comprobado que es más efectivo que los propios compañeros de clase actúen como modelos de habilidades sociales que el hecho de que sea solo un maestro o un educador el que actúe como agente socializante.

VILLAR, L. Á. (coord.), e IZQUIERDO, L. (2014). Compartiendo miradas, compartiendo gestos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 25-44.

2. Punto de partida, justificación, valoración de necesidades

Antes de empezar el programa de habilidades, realizamos una serie de pruebas para determinar aquellas necesidades que debíamos atender para modificar nuestro programa o práctica educativa. Estas pruebas están recogidas en el artículo *Evaluación de habilidades sociales en un aula con alumno con discapacidad visual grave: experiencia de aula*.²

Estas pruebas nos depararon diferentes sorpresas. Nuestra alumna con ceguera era una de las cuatro alumnas con mayor éxito social y mejor valorada por sus compañeros y, por otro lado, había cuatro alumnos que no gozaban de la inclusión esperada.

En cualquier caso realizamos este programa convencidos de que tener habilidades sociales garantiza un mejor rendimiento académico, mejora la inclusión de nuestros alumnos y es un factor importantísimo para el éxito escolar y social. Por otro lado, las habilidades sociales forman parte del currículo español.

En el caso de nuestra alumna con ceguera, aunque está muy bien valorada por sus compañeros y profesores, había algunos aspectos que queríamos mejorar: la corrección postural, el uso de la comunicación gestual, el uso de recursos verbales para pedir ayuda o presentarse... Estos objetivos también eran adecuados para el resto de sus compañeros y creímos conveniente trabajarlos juntos.

Para todos los alumnos queríamos trabajar aprendizaje de habilidades sociales, aprendizaje de resolución de conflictos y desarrollo emocional.

3. Desarrollo del programa

3.1. Competencias

Con el presente programa de habilidades sociales se perseguía la **meta final** de lograr que nuestros alumnos, incluida la alumna con ceguera, fueran capaces de desarrollar relaciones interpersonales satisfactorias y significativas a través del aprendizaje de estrategias y habilidades de interacción social y de comunicación.

2 IZQUIERDO, L., y VILLAR, L. (2012). *Evaluación de habilidades sociales en un aula con alumno con discapacidad visual grave: experiencia de aula* [formato PDF]. *Arista Digital*, 19, 38-47.

Por lo tanto, los **objetivos principales** que nos planteamos lograr con los alumnos eran:

- Ser capaces de emplear adecuadamente las *conductas no verbales* de interacción social.
- Llegar a conocer y utilizar las formas verbales adecuadas *para iniciar, mantener y finalizar interacciones sociales* con iguales y con adultos. Esto incluía aprender las formas adecuadas para la *resolución de conflictos y la regulación emocional*.
- Poder conocer y poner en práctica conductas adecuadas para la *inclusión y participación en juegos y actividades de grupo*.

Por otro lado, si tomamos como referencia la actual Ley de Educación (LOE), este programa pretende contribuir al desarrollo de algunas competencias básicas en los alumnos, como son:

- *La competencia social y ciudadana*, ya que el programa busca mejorar la habilidad para desenvolverse adecuadamente en la sociedad actual y ser capaces de resolver conflictos con otras personas de manera constructiva.
- *La competencia para aprender a aprender*. Aplicar y generalizar a sus vidas lo aprendido.
- *La competencia para la autonomía e iniciativa personal*, ya que, con las distintas actividades propuestas, los alumnos han de aprender a ser asertivos, a saber dialogar adecuadamente con los demás y a saber ponerse en el lugar del otro. Además, se mejora la capacidad de autoconocimiento.

3.2. Contenidos

Los aspectos que hemos trabajado han sido:

- Específicos del aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales en personas ciegas.
- Reconocimiento y uso de conductas no verbales de interacción social.

- Iniciación, mantenimiento y finalización de interacciones sociales.
 - Habilidades para la inicialización social.
 - Iniciaciones sociales. Saludar, presentarse, iniciar conversaciones, decir cosas positivas.
- Habilidades para mantener la interacción social, habilidad para ponerse en el lugar de los demás. Habilidad: escucha activa y empática.
- Habilidades para mantener conversaciones.
- Habilidades para expresar, recibir sentimientos y emociones, para expresarse de forma asertiva y para la resolución de problemas interpersonales.
- Habilidades para la inclusión en actividades y juegos de grupo.
- Resolución de conflictos.
- Desarrollo emocional.

3.3. Recursos

A la hora de llevar a cabo nuestro programa de mejora de las habilidades sociales hemos utilizado los siguientes recursos:

- **Recursos personales:**
 - El maestro de Pedagogía Terapéutica,
 - la orientadora,
 - la auxiliar educativa,
 - el tutor del grupo,
 - todo el equipo docente del grupo de 3.º B de Primaria del Centro (maestros de Inglés, Educación Física, Euskera y Religión).

VILLAR, L. Á. (coord.), e IZQUIERDO, L. (2014). Compartiendo miradas, compartiendo gestos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 25-44.

● **Recursos materiales:**

A la hora de llevar a cabo el programa, y dado que lo que priorizábamos era el aprendizaje en un ambiente social y entre los compañeros, fundamentalmente hemos trabajado con nuestro propio cuerpo.

Por lo tanto, el material físico ha sido secundario o un mero apoyo para realizar alguna de las actividades.

Entre el material que hemos empleado encontramos:

- antifaces o pañuelos para cubrir los ojos,
- grabadora,
- balones sonoros.

3.4. Temporalización

Para desarrollar nuestro programa, tuvimos claro desde el principio que para trabajar habilidades sociales y tener éxito teníamos que implicar al mayor número posible de profesionales y alumnos. Además, no podíamos limitarnos únicamente a la aplicación en una materia.

El trabajo se ha llevado a cabo aplicando distintas estrategias. El maestro de Pedagogía Terapéutica (PT) ha intervenido de forma directa en el aula. También se han establecido en sesiones ordinarias —donde está incluida la alumna con ceguera— de Atención Educativa, realizadas por la orientadora y el PT, fuera del aula (patio y comedor) por la auxiliar educativa, y también con los maestros de las diferentes materias, tutor, Inglés, Euskera, Educación Física y Religión.

Se ha llevado a cabo durante el primer y segundo trimestre del curso 2011-2012.

3.5. Metodología

Para adquirir habilidades sociales es necesario un grupo (adquirimos el conocimiento social en interacción), poner en práctica las conductas y experimentar de forma táctil y propioceptiva las posibilidades expresivas y gestuales del cuerpo.

VILLAR, L. Á. (coord.), e IZQUIERDO, L. (2014). Compartiendo miradas, compartiendo gestos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 25-44.

La metodología que hemos empleado se caracterizaba por ser, ante todo, dinámica, participativa e inclusiva.

- Es una metodología **dinámica**, porque se han empleado fundamentalmente el *role-playing* y la dramatización para aprender, así como numerosas actividades y dinámicas de grupo para motivar y enseñar las habilidades a los alumnos.
- También consideramos que es una metodología **participativa**, ya que los alumnos se han involucrado y han intervenido en las distintas actividades propuestas, y han participado de todas ellas, aportando información, valoraciones, opiniones... en todo momento.
- Y, por último, pero no menos importante, hemos usado una metodología **inclusiva e integradora** en la que no hemos partido de los déficits y/o carencias de los alumnos, sino de sus puntos fuertes, tratando de que las actividades estuvieran lo más adaptadas posible a las diferencias, pero sin connotar negativamente a los alumnos. Además, se ha potenciado la implicación de todo el centro educativo.

Por otro lado, destacamos que las sesiones en las que se trabajaron las habilidades sociales constaban de la siguiente *estructura*.

Estructura de las sesiones

- En primer lugar, se planteaba una *actividad motivadora* inicial que provocaba la curiosidad de los alumnos y la reflexión sobre la habilidad que se iba a trabajar ese día. En esta primera fase, el educador *presentaba* al grupo *la habilidad* de ese día, y se promovía el diálogo y la discusión entre los alumnos sobre las características de la habilidad y su utilidad e importancia. Tras dicho diálogo, se conseguía establecer una definición de la habilidad, una justificación de su importancia y las consecuencias de no emplearla en las interacciones sociales, además de los pasos a seguir para realizarla adecuadamente.
- Una vez se presentaba la habilidad, se empleaba el *modelado* para enseñársela a los alumnos. El educador actuaba de modelo para los alumnos. A través de la *dramatización* de distintas situaciones en las que era necesario poner en marcha la habilidad, el educador enseñaba al grupo qué pasos seguir para aprenderla.

Utilizamos también situaciones que los propios alumnos proponían para que posteriormente la generalización a otros ambientes y contextos más naturales, fuese más fácil.

- Una vez que mostramos cómo realizar la habilidad, los alumnos la *practicaron* o en los casos que ya se poseía, la mejoraban. En esta fase del aprendizaje, empleamos *role-playing* en actividades y dinámicas muy variadas o situaciones hipotéticas que los alumnos proponían.
- Fue muy importante que los alumnos recibieran *feedback* o información sobre su dramatización, tanto si fue adecuada como si fue necesario mejorarla. Si el alumno había ejecutado adecuadamente la habilidad, se le reforzaba. Si, en cambio, el alumno podía mejorar su ejecución, el educador y el resto de compañeros eran los encargados de corregir aquellos pasos en los que el alumno había fallado. Es muy importante que el *feedback* fuera positivo y constructivo, y no una crítica negativa.
- Para finalizar las sesiones, pedimos a los alumnos que trataran de *generalizar* a su vida diaria las habilidades aprendidas, tratando de que observaran esas habilidades en la gente de su entorno (padre, hermanos, amigos del colegio...) y animándoles a poner en práctica lo aprendido durante la sesión en situaciones más naturales y cotidianas.

3.6. Desarrollo de sesiones

Actividades

3.6.1. Comunicación no verbal en relaciones sociales

Principalmente aprendemos la comunicación gestual por medio de la imitación, el modelado y la visión. En nuestro caso, era importante que pudiesen tocarse y que pudiesen experimentar en las diferentes situaciones.

Les explicamos cómo debe ser nuestra postura sentados y cómo debe ser cuando interactuamos con otras personas, la importancia de mantener el contacto visual (en el caso de nuestra alumna ciega, moviendo la cabeza hacia el interlocutor) para mostrar interés por las otras personas. Nos fue muy útil el que nuestra compañera

auxiliar educativa hubiera sido periodista durante muchos años, y les mostró el modo adecuado de presentarse a los demás y de iniciar una conversación.

Realización de periódico y entrevista

Un grupo de nueve alumnos (incluida la alumna con discapacidad visual) se mostró interesado en realizar un periódico para la clase. Se estableció un plan de trabajo para decidir el nombre de la publicación, sus contenidos, la publicidad que incluiría, etcétera. Al principio fue un poco caótico porque todos hablaban a la vez. Posteriormente, se estableció un modo de trabajo y de toma de decisiones en el que era fundamental respetar los turnos y las ideas que cada uno proponía. Este fue uno de los aspectos más complejos de adquirir, así como respetar las ideas que los otros compañeros proponían. Se ensayó la entrevista y se insistió mucho en la necesidad de dirigir la mirada y orientar el cuerpo y la cabeza hacia el entrevistado (un maestro que jugaba al fútbol). Asimismo, se trabajó la manera de mantener las manos ocupadas para favorecer una postura más correcta, cómo asentir y mostrar interés ante las respuestas del entrevistado, así como la importancia de mantener la espalda recta. También se insistió en la necesidad de presentarse adecuadamente, cómo iniciar la conversación, agradecer su colaboración, dirigirse al entrevistado por su nombre, etcétera.

Adivinanzas y trabalenguas

La actividad se realizó de dos maneras: individualmente y por equipos. Cada uno de los participantes debía colocarse frente a sus compañeros y relatar una adivinanza que el resto del grupo debía adivinar.

En esta actividad hicimos hincapié en el modo de mostrar las adivinanzas, en aprender a respetar el orden de participación y en esperar el turno, así como en valorar adecuadamente la intervención de los compañeros (con respeto, realismo y de un modo positivo).

Discurso. Se trataba de hablar delante de los compañeros durante 2 o 3 minutos sobre algún aspecto real o ficticio. En el caso de la alumna con ceguera fue un momento adecuado para trabajar cómo evitar algunos gestos no comunicativos —sustituyéndolos por gestos admitidos socialmente— y ser conscientes de evitar posturas no adecuadas.



Mímica. Para realizar esta actividad nos apoyamos en un conjunto de tarjetas (40 en total) que representan diferentes objetos y animales (la alumna con ceguera identificó cada tarjeta con el nombre en braille).

Al principio, la actividad se hizo por grupos, pero la niña ciega se encontraba en desventaja, especialmente con las más fáciles, porque no le daba tiempo a identificar el objeto antes de que sus compañeros lo nombrasen. Para solucionar esto se decidió hacerlo individualmente.

Para que ella conociese los gestos que hacía su compañero, una persona le dirigía los brazos imitando los movimientos. Asimismo, ella podía tocar a la persona que estaba realizando mímica.

Cuando a ella le tocaba el turno de representar, tenía dificultades para hacer los gestos con las dimensiones adecuadas y, en varias ocasiones, necesitó ayuda para orientar los movimientos hacia donde estaban sus compañeros. Esta actividad le gustó mucho.

Expresiones faciales. En esta actividad se trataba de identificar las expresiones faciales relacionadas con diferentes sentimientos, como alegría, tristeza, aburrimiento, sorpresa, enfado y miedo, tema por el que nuestra alumna muestra bastante interés.

Cada niño tenía que representar y adivinar la expresión que ponía su compañero, no solo con la cara sino también con la postura del cuerpo.

Para que el resto de niños fuese consciente de la dificultad de la niña ciega para adivinar el sentimiento representado, se optó por tapan los ojos al resto de niños, de

VILLAR, L. Á. (coord.), e IZQUIERDO, L. (2014). Compartiendo miradas, compartiendo gestos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 25-44.

manera que, al igual que la niña ciega, debían palpar la cara y el cuerpo de la persona que en ese momento estaba interviniendo.



A nuestra alumna ciega le resultó mucho más fácil representar situaciones y sentimientos agradables que los que tienen connotaciones más negativas, como tristeza, asco o enfado.



Sesiones realizadas en atención educativa

En la primera sesión con el grupo de 3.º B de Primaria, se pretendía iniciar a los alumnos en el tema de las habilidades sociales. Queríamos que fueran conscientes y que reflexionasen sobre la importancia de las habilidades y aptitudes necesarias para relacionarse adecuadamente con los demás.

Presentación. Para comenzar, decidimos hacer una *dinámica de presentación* con el grupo. La actividad consistía en que cada miembro del grupo, incluidos el tutor y

VILLAR, L. Á. (coord.), e IZQUIERDO, L. (2014). Compartiendo miradas, compartiendo gestos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 25-44.

el educador (persona que imparte la sesión), se presentaran diciendo su nombre, seguido de una cosa en la que eran buenos o que les gustaba y de otra en la que no eran muy buenos o no les atraía.

De esta manera, los alumnos tenían que pensar en sus cualidades y defectos, así como en sus gustos y preferencias.

El primero en presentarse fue el educador, y después el resto de participantes.

Mientras se fueron presentando todos los miembros del grupo, el educador fue apuntando en la pizarra lo que le gustaba y lo que no, en dos columnas diferentes.

Al acabar la ronda de presentaciones se fueron analizando los gustos y preferencias de todos, que fueron recogidos en la pizarra. Se observaron las grandes diferencias que hay en el aula. Por ejemplo, hay niños a los que las matemáticas no les gustan nada y a otros, en cambio, les encantan.

Al finalizar la presentación, el educador concluyó que cada uno de nosotros somos diferentes no solo físicamente, que es más visible y evidente para los niños, sino también en cuanto a nuestra forma de pensar, nuestras aficiones, gustos...

La actividad hizo que los niños y niñas se detuviesen por un momento a pensar en lo diferentes que somos cada uno de nosotros, en los diversos ámbitos de la vida.

Sociograma. Una vez que hicimos las presentaciones oportunas y conseguimos hacer conscientes a los alumnos de las diferencias que existen entre todos nosotros, realizamos un *sociograma* del aula.

Entregamos un cuestionario a cada alumno, en el que tenían que valorar a cada uno de sus compañeros, así como las relaciones que se daban dentro del aula. Para ello, empleamos un sociograma elaborado por Cristina Caballo y Miguel Ángel Verdugo.

Con el sociograma se pretendía evaluar la situación del aula en cuanto a relaciones sociales se refiere.

Esta información fue fundamental antes de empezar la formación que nos ocupa, ya que queríamos conocer bien el grupo concreto con el que íbamos a trabajar.



Posteriormente, se decidió hacer una actividad con todo el grupo, que se denomina *Vamos al museo*.

Vamos al museo. La actividad consistía en hacer parejas entre los miembros del grupo, de manera que uno de ellos fuese el barro y el otro el escultor. El educador y el tutor actuaron como modelos para los alumnos, de modo que el educador hizo de escultor y el tutor de barro para moldear.

El escultor tuvo en cuenta todas las partes del cuerpo y todas sus posibilidades expresivas para realizar una obra de arte que expresaba un sentimiento en concreto.

Cuando todos los escultores realizaron su obra, abrieron el museo, y todos los escultores acudieron a ver las esculturas que había, intentando identificar qué sentimientos expresaban, valorando los gestos y expresiones que lo manifiestan, etc.

Para adaptar la actividad a la alumna con ceguera, se decidió que todos los escultores tenían que llevar los ojos cerrados o tapados a la hora de identificar las esculturas. De esta manera, solo podían emplear el tacto y tenían que demostrar una gran destreza para ello.

Después se cambiaron los roles de la pareja, y el que había sido escultor pasó a ser escultura y al revés.

Esta actividad pretendía iniciar un diálogo-discusión sobre las habilidades de interacción social, para que el alumno tomase conciencia de las posibilidades expresivas del cuerpo humano.

VILLAR, L. Á. (coord.), e IZQUIERDO, L. (2014). Compartiendo miradas, compartiendo gestos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 25-44.

Con esta actividad se hicieron patentes las dificultades que tenían los niños para expresar sentimientos y/o emociones con el cuerpo, sin hablar. Ya que la tendencia natural era la de acompañar los gestos con la palabra, para expresar más.

Además, a la hora de identificar las emociones de las esculturas solo mediante el tacto, les resultó complicado, ya que no están habituados a guiarse por el tacto.

Continuando con la primera sesión, se hizo una *lluvia de ideas* sobre la importancia de las habilidades gestuales y no verbales a la hora de relacionarnos con los otros.

Para enfatizar la importancia de estas conductas, el educador dramatizó alguna situación en la que expresaba verbalmente unos sentimientos, mientras que con el cuerpo, los gestos y la expresión facial indicaba lo contrario. Por ejemplo, le cuento a un amigo que estoy muy contento porque me han regalado un perrito, pero lo digo con una voz muy apagada y suave, mirando hacia el suelo y con cara triste.

Los alumnos van aportando ideas y opiniones sobre ello, y discuten la impresión que produce una persona que se comporta así, con gestos, posturas o expresiones inadecuadas a las situaciones.

Para finalizar, se concluye que hay que emplear las conductas no verbales porque son importantes y aportan mucha información complementaria a las relaciones interpersonales. De ahí la importancia de aprenderlas.

Sesiones realizadas en atención educativa

En esta sesión se continuó con las habilidades no verbales en las interacciones sociales.

En primer lugar, hicimos una *breve recapitulación* de lo visto en la sesión anterior. Pusimos algún ejemplo más de situaciones en las que no había concordancia entre lo que se expresaba oralmente y los gestos que lo acompañaban. Por ejemplo, estoy realmente enfadado con mi amigo por no acudir a la cita, pero lo digo con una sonrisa y con gesto de alegría y satisfacción.

Retomando estos ejemplos y las conclusiones a las que los propios alumnos llegaron en la sesión previa, explicamos las *diferentes habilidades no verbales* que íbamos a ir aprendiendo:

VILLAR, L. Á. (coord.), e IZQUIERDO, L. (2014). Compartiendo miradas, compartiendo gestos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 25-44.

1. Contacto ocular o dirección de la mirada hacia la persona con la que se habla.
2. Sonrisa y otras expresiones de la cara.
3. Gestos.
4. Postura.
5. Contacto físico.
6. Distancia / proximidad.

Se pusieron en la pizarra, y se hizo una *lluvia de ideas* para que los alumnos fuesen aportando las suyas, del tipo: por qué son importantes cada una de las habilidades, en qué consisten, cuándo se usan, algún ejemplo...

Después de haber visto todas y cada una de ellas, se discute su importancia y las consecuencias de usarlas y no usarlas. Se le hace al grupo preguntas del tipo:

- ¿Qué os parece un chico que sonrío a los demás?
- ¿O alguien que no os mira a la cara al hablar?
- ¿Y cómo os sentís si alguien os está hablando muy cerca?
- Etcétera.

El juego de las casas. Esta dinámica pretende que los alumnos sean capaces de conocer las formas habituales en las que las personas expresan determinados sentimientos a través del lenguaje corporal, y que sean capaces de aprender a expresar sentimientos con su cuerpo.

La actividad consistió en colocar carteles con los nombres de distintos sentimientos en lugares diferentes del aula, que serían las «casas».

Los alumnos iban rotando por las distintas casas, y dentro de cada una de ellas debían expresar, sin hablar, dicho sentimiento.

Después debían decir por qué llegaban a sentirse así. Por ejemplo, puedo sentir tristeza cuando me dicen algo negativo.

Hicimos especial hincapié en las expresiones, los gestos y las posturas concretas que se usan, y el educador da *feedback* sobre dichas dramatizaciones. Si algún alumno no lo representaba adecuadamente, el educador le corregía (de modo indirecto) y le modelaba, para que fuese capaz de aprender a expresar bien cada uno de los sentimientos.

Para adaptar la dinámica a la alumna con ceguera, los carteles estaban escritos en tinta y en braille. Además, empleamos papeles de colores para los distintos sentimientos, para que resultasen atractivos a los alumnos videntes.

Destacamos también que se permitió a la alumna que examinase con el tacto al resto de sus compañeros para aprender las expresiones de cada sentimiento, de manera que les tocaba la cara y el resto de partes del cuerpo para identificar el sentimiento que había que representar en aquella casa.

Inicialmente contábamos con seis sentimientos: alegría, tristeza, enfado, aburrimiento, miedo y sorpresa, pero los alumnos quisieron incluir dos sentimientos más, amor y asco. Por lo tanto, contamos con ocho casas diferentes, por las que los alumnos iban rotando para aprender las diferentes expresiones de los sentimientos.

Las mayores dificultades de los alumnos llegaron a la hora de expresar el amor y la sorpresa, ya que lo solían confundir o solapar con la alegría.

A la niña con ceguera le resultaba mucho más fácil representar situaciones y sentimientos agradables que aquellos que tienen connotaciones más negativas, como tristeza, asco o enfado.

Para finalizar la sesión, se hizo una breve dramatización de diversas situaciones, del tipo:

- Tus primos vienen a pasar el fin de semana contigo.
- Te han dado la nota de Música y has suspendido.
- Tu mejor amiga se ha ido del colegio.
- Caminas por la calle y aparece un perro grande ladrándote.

Algunos voluntarios del grupo deciden salir al centro de la clase para representar ese sentimiento o emoción que el educador les propone de entre los arriba mencionados.

3.6.2. Resolución de conflictos y autorregulación emocional

En este apartado únicamente incluiremos una pequeña reseña de las actividades realizadas, debido a cuestiones de espacio y para incluir las actividades más significativas.

Una de las cuestiones más importantes nos parecía la resolución de conflictos y el control emocional, y que cada alumno fuese agente en habilidades sociales para resolver los diferentes conflictos que surgen en el aula.

Una de las metodologías utilizadas fue el modelo Penta, en el que los propios alumnos plantean y resuelven sus conflictos siguiendo un guión preestablecido. Inicialmente, plantean y escriben en la pizarra el conflicto que ha surgido. A continuación, escriben las diferentes soluciones al conflicto (no importa que sean disparatadas, ya que no las escogerán para resolver el conflicto). Después de cada opción, escribimos las cosas positivas o negativas de cada solución. Los alumnos, finalmente, tras examinar las diferentes propuestas, escogen aquella que les resulta más adecuada.

La plaza. La amistad en estas edades tiene un valor especial y forma parte de la construcción de nuestra personalidad.

Al trabajar conflictos con la metodología Penta nos dimos cuenta de que una gran parte de los conflictos que surgían estaban relacionados con la amistad y con un concepto «invariable» de la misma. Esto nos llevo a dedicar una sesión a hablar sobre ello y a reflexionar sobre la amistad como concepto variable y flexible. Hablamos sobre qué es para nuestros alumnos la amistad y sobre algunos problemas que les surgían.

Decidimos hacer una plaza (la plaza de nuestra «amistad») en la que en el centro estaría una estatua (cada persona), e imaginamos cómo, a lo largo de la vida, la gente pasa alrededor nuestro: unos están cerca, otros lejos, unos poquitos están siempre cerca de nosotros, y hay algunos que están alrededor y van y vuelven. Una vez entendido el juego, lo pusimos en práctica y probamos diferentes situaciones, soledad, compañía, agobio.

Para afianzar esta actividad y resaltar que todos tenemos cosas positivas que valorar como compañeros o amigos, hicimos un corro, y lanzábamos un balón sonoro a un compañero y decíamos algo positivo de él.

3.6.3. Puesta en práctica

Al hacer extensible nuestro programa a los diferentes maestros y a la auxiliar educativa, pudimos realizar estas actividades en los diferentes entornos: aula, gimnasio, comedor, de modo que los conocimientos aprendidos se generalizasen a la vida diaria.

Respecto a la alumna con ceguera, todas las correcciones se procuran hacer de modo indirecto, con la mayor discreción, tratando de ofrecerle modelos que ella pueda captar y transmitiéndole la importancia que para los videntes tienen algunas cuestiones como mirar a los ojos (girar la cabeza hacia la persona que habla), realizar gestos en las conversaciones o mantener una postura correcta cuando estamos con alguien.

Estas correcciones y apreciaciones se pudieron hacer a través del maestro PT que entra dentro del aula seis sesiones semanales. Durante todo el año se trabajó la postura correcta para la comunicación, el intentar mirar a la persona que nos habla y el buscar gestos adecuados que nos ayuden a la comunicación.

Exposición fotográfica sobre personas con alzhéimer. Visitamos en el Centro de Arte Contemporáneo de Huarte una exposición fotográfica sobre el alzhéimer. Los diferentes cuadros se realizaron en formato pequeño y se perfilaron los contornos y los rasgos en relieve. También se describió cada cuadro en braille y tratamos de imitar cómo eran las caras sin expresión y sin gestos de los ancianos que salían en las fotografías.



Sesiones de sensibilización

Dentro de la puesta en práctica, incluimos algunas actividades de sensibilización para trabajar asertividad, empatía y para experimentar cómo se desenvuelve en el entorno nuestra compañera ciega.

El murciélago y las polillas. Realizamos este juego en el que formamos un corro en cuyo centro se coloca un niño, que es el «murciélago» (niña ciega o con los ojos

tapados), además de otros cuatro niños, que son «polillas». Cuando el niño del centro dice «murciélago», los otros responden diciendo «polilla», y los tiene que atrapar por ecolocalización.



Buscar el árbol. En un bosque, por medio de la técnica de guía, se nos lleva hasta un árbol y, después de explorarlo adecuadamente, se nos lleva a otro sitio. El objetivo es buscar el árbol que hemos tocado inicialmente. Aquí pudimos comprobar la importancia que tiene guiar a nuestra compañera de modo adecuado.

Paseo por bosque adaptado. En Bertiz pudimos disfrutar de un paseo por el bosque a través de nuestros otros sentidos: oler plantas aromáticas, escuchar los diferentes animales, tocar las texturas de las hojas.

4. Valoración de la experiencia

La experiencia ha resultado muy enriquecedora, tanto para los profesionales como para los niños que han podido experimentar y reflexionar sobre cómo se comunican y cómo aprenden en esas comunicaciones.

Para los profesionales también ha sido un constante aprendizaje, en el que los alumnos nos llevaban por caminos nuevos a descubrir. Esta experiencia educativa puede ser un buen punto de inicio para continuar aprendiendo en habilidades sociales, resolución de conflictos y desarrollo emocional, de modo que todos y cada

VILLAR, L. Á. (coord.), e IZQUIERDO, L. (2014). Compartiendo miradas, compartiendo gestos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 25-44.

uno de nuestros alumnos alcancen el éxito y el desarrollo en las diferentes facetas de la vida.

5. Bibliografía

CABALLO, C., y VERDUGO, M. Á. (2005). *Habilidades sociales: programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad* [formato DOC]. Madrid: ONCE.

MONJAS, M. I., y GONZÁLEZ, B. de la P. (dirs.) (2000). *Las habilidades sociales en el currículo* [formato PDF]. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

SALAS, B. (2004). *Diccionario de la pentacididad*. Madrid: Octaedro.

UREÑA, F. (coord.) (2007). *Adaptación de actividades en el Área de Educación Física (para niños ciegos integrados en clase)* [formato PDF]. Alicante: ONCE.

Agradecemos la colaboración y asesoramiento del Equipo Específico de Visuales del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (Creena) y, especialmente, a Conchi Marco. También reconocer de manera especial la labor realizada por la auxiliar educativa del Centro, Asun Ozkoidi.